

OS JOVENS E A TRANSIÇÃO PARA A VIDA PROFISSIONALMENTE ACTIVA

Filomena Parada
Joaquim Luís Coimbra
Universidade de Oporto

Resumo

A percepção que cada indivíduo tem da sua capacidade para atingir as metas pretendidas e levar a cabo as tarefas propostas influencia o seu potencial de acção, pelo que é objectivo do presente trabalho compreender e caracterizar, sob um ponto de vista psicológico, o processo de transição dos jovens para a vida profissionalmente activa. Subjacente à perspectiva adoptada está, por um lado, o reconhecimento de que, ao longo da vida e independentemente dos motivos que as originam, são múltiplas as ocasiões favoráveis à exploração dos investimentos (Campos & Coimbra, 1991) — sendo a transição para a vida profissionalmente activa uma dessas ocasiões — e, por outro, a admissão de que, ao propiciar o questionamento e a exploração facilitadores da adopção de uma posição crítica face aos investimentos realizados, tal transição, perante determinadas condições, poderá ajudar a promover um maior controlo dos indivíduos sobre as suas trajectórias profissionais. Neste sentido, problematizar-se-á, respectivamente, a centralidade assumida pelo trabalho nas nossas sociedades e as actuais condições de turbulência e imprevisibilidade em que transição da escola para o mundo do trabalho ocorre, alguns conceitos-chave que lhe estão subjacentes e que enformam os pressupostos da presente discussão, bem como algumas das dimensões a ter em atenção no decurso desse processo.

É objectivo do presente trabalho explorar, de um ponto de vista psicológico, as várias dimensões associadas ao processo de transição para a vida profissionalmente activa dos jovens, em particular no que se refere ao processo de construção de uma trajectória profissional, facilitadora da atribuição de um sentido e um significado contínuo e coerente sobre si próprio, o mundo envolvente e a relação entre ambos mantida. Contudo, tal reflexão não pode ser dissociada, quer centralidade assumida pelo trabalho nas nossas sociedades (logo, na vida das pessoas que delas fazem parte) quer das actuais condições de turbulência e imprevisibilidade em que essa transição ocorre, pelo que, num primeiro momento, proceder-se-á a uma breve caracterização do actual momento de evolução histórica das nossas sociedades tendo como pano de fundo os reptos, por si, lançados aos indivíduos nelas inseridos. Seguidamente, serão abordados alguns conceitos-chave (e.g., desenvolvimento vocacional, transição de carreira) que subjazem aos pressupostos orientadores da presente discussão do processo de transição da escola para o mundo do trabalho, por parte dos jovens, nos nossos dias. Aqui, serão sobretudo focados algumas das dimensões a ter em atenção no decurso desse processo.

Trabalho e condições de vida nas sociedades contemporâneas

Nas culturas ocidentais o acto de trabalhar assume uma função primordial na existência humana — e, por inerência, nas estruturas e modos de organização

dos vários grupos sociais —, na medida em que constitui um dos principais determinantes da maneira como os indivíduos ocupam grande parte do seu tempo, realizam investimentos, definem a sua identidade pessoal, constroem redes de relações sociais ou acedem a estatutos socioprofissionais (Beck, 1992; Gorz, 1988; MOW International Research Team, 1987; Parada & Coimbra, 1999; Santos, 1998; Sainsaleau, 1998; Tolbert, 1980). Tal como é afirmado por Dominique Méda (1999), em consonância com uma visão partilhada por vários autores, “o trabalho é a nossa essência ao mesmo tempo que a nossa condição” (p.22). Subjacente encontra-se uma visão do acto de trabalhar como uma actividade essencial à natureza humana, cuja persistência, invariabilidade e potencial, enquanto forma de expressão de si e, ao mesmo tempo, de transformação da realidade, permitiria aos indivíduos o estabelecimento e a manutenção de relações (de criação, de compreensão, de mudança, de reciprocidade) consigo próprios, com os outros, bem como com o mundo envolvente (*Ibid.*).

Todavia, nos dias que correm, constata-se que as principais estruturas do trabalho se encontram a operar em consonância com modelo cada vez mais desajustado às necessidades dos sujeitos, em particular às das camadas mais jovens da população (Sainsaulieu, 1998). Sobretudo nos últimos 30 anos, têm vindo a verificar-se múltiplas e complexas transformações (mais ou menos radicais), qualitativas e quantitativas, nas várias estruturas e modos de organização (económicos, políticos, culturais...) das sociedades, as quais se fazem, necessariamente, sentir nas condições (desconcertantes e de constante fluidez) em que os indivíduos são chamados a construir percursos coerentes e significativos (Beck, 1992; Elias, 1999; Peavy, 1994, 1997/1998; Sennett, 1998; Tedesco, 2001). Os contextos de formação e do trabalho, bem como as interações estabelecidas entre ambos não são excepção, tendo, inclusive, vindo a acentuar-se, quer o profundo desajuste estrutural quer as desarticulações funcionais existentes entre estes dois universos (Correia, 1996). Hoje por hoje, nem sempre é possível encontrar uma saída no mundo do trabalho para todos aqueles que ingressam numa qualquer oportunidade de educação/formação oferecida pelo sistema podendo, a título ilustrativo, apontar-se o recente aparecimento de fenómenos como o subemprego persistente ou o desemprego estrutural, assim como a escassez e desregulamentação das condições de acesso e permanência no emprego.

Não é, pois, de estranhar que a maioria dos jovens, actualmente, se veja confrontada com um alongamento (mais ou menos generalizado), não apenas do tempo dedicado à educação/formação mas também da etapa compreendida entre a conclusão de uma formação inicial e o primeiro emprego (Azevedo, 1999; Chislom, 1999; Rose, 1997). Educação/formação e trabalho, de acordo com Correia (1996), nos últimos 30 a 40 anos, vêm sendo objecto de um conjunto de movimentos antagónicos entre si que, entre outros aspectos, contestam, não apenas as dinâmicas internas específicas da sua acção mas também as que asseguravam a sua articulação funcional, e apontam para uma complexificação e uma diversificação das instâncias que as originam. Processo que, inegavelmente, não pode ser dissociado da busca continuada e crescente da inovação (tecnológica, de produção...) enquanto condição para a competitividade (quando não, mesmo, para a sobrevivência), o que, inevitavelmente, se traduz em alterações nas exigências colocadas aos trabalhadores, os quais se espera que desenvolvam a capacidade de rápida, permanente e adequadamente se ajustarem a novas situações — isto é, espera-se que sejam responsivos aos desafios que lhe são colocados pelo meio envolvente (Arnold, 1997; Arnold & Jackson, 1997; Azevedo, 1999; Coimbra, 1997/98; Peavy, 1994; Wyn & White, 2000).

No seu conjunto, todas estas modificações acabam por se traduzir num contexto de desenvolvimento pessoal e social desconcertante, que leva as pessoas a verem-se na necessidade de, no seu dia-a-dia, lidarem com um ambiente geral de turbulência e imprevisibilidade que lhes exige uma adaptação contínua e a uma reflexão ininterrupta sobre a definição e a condução das suas metas pessoais, profissionais e de vida (Blustein, 1992; Coimbra, 1997/1998; Richardson, 1993; Savickas, 1997). As pessoas, e, em particular, os jovens no processo de transição para a vida profissionalmente activa, acabam por se ver confrontados com a necessidade de adoptarem a adaptabilidade como uma atitude e uma condição de vida essencial (Cochran, 1997; Coimbra, 1997/1998; Peavy, 1994; Savickas, 1997), na medida em que o processo edificação dos seus projectos (profissionais, de vida) deve procurar considerar e integrar experiências passadas com uma visão do futuro capaz de prever ou antecipar mudanças, a curto ou médio prazo, nos contextos em que se inserem.

Desenvolvimento, carreira e transições

Assumir que a carreira se prende com a acção e os sentidos que os indivíduos lhe dão (Collin & Young, 1992), leva a admitir que os significados atribuídos às acções concretizadas resultam da compreensão das experiências vivenciadas ao longo do percurso de vida, bem como do modo como essas situações são percebidas e integradas no presente ou, ainda, projectadas no futuro (Guignon, 1998). Tais acontecimentos, quando propiciam um questionamento, uma procura e uma experimentação (ou seja, a exploração) facilitadores da renegociação dos compromissos que, continuamente, cada um de nós estabelece, acabam por promover ocasiões privilegiadas de desenvolvimento, usualmente denominados *transições desenvolvimentais* (Campos, 1985, 1993). A passagem para a vida profissionalmente activa assoma como uma dessas transições que, em última análise, e sob certas condições, poderá ajudar a promover (pelo menos, parcialmente) um maior controlo dos indivíduos sobre as suas trajectórias (profissionais, de vida) — isto é, possibilitar-lhes-á uma gestão mais efectiva do seu curso de vida (pessoal, social, vocacional).

O confronto dos indivíduos com certas exigências ambientais desafiantes, em concreto, o assomar de novas oportunidades ou responsabilidades associadas ao desempenho de novos papéis sociais (o de trabalhador ou daquele que procura emprego, por exemplo) e sua respectiva integração ao nível do sistema pessoal, afigura-se susceptível de implicar mudanças, quer nas suas auto-representações pessoais quer na sua representação do mundo (Campos, 1985, 1993). No fundo, está-se a reconhecer que as acções realizadas e os significados construídos pelas pessoas, no decurso das suas trajectórias, surgem como o resultado da relação (dinâmica, de investimento, de vinculação) permanentemente negociada entre cada um de nós e respectivos contextos de vida, visando a sua apropriação e transformação (Campos & Coimbra, 1991; Neimeyer, 1987). As transições (de carreira, de vida), ao propiciarem a transformação dessa relação, constituir-se-iam como ocasiões privilegiadas para a promoção do desenvolvimento, visto facilitarem a renegociação dos compromissos que, continuamente, cada um de nós estabelece entre as suas necessidades e desejos pessoais e as expectativas, constrangimentos e oportunidades sociais (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994, no prelo).

O desenvolvimento humano é, neste contexto, conceptualizado como “um processo histórico-social de construção das pessoas que interessa compreender” (Campos, 1985, p. 5). Emerge da contínua e dinâmica interacção entre as características específicas dos vários momentos desenvolvimentais, que se

desenrolam ao longo de todo o percurso de vida dos indivíduos, com as forças sociais, culturais e físicas que lhe são impostas pelo ambiente (Blocher, 1991). Assim, o desenvolvimento não é conceptualizado apenas em função do indivíduo ou dos outros que lhe são significativos nos mais variados contextos de vida que integra, mas também dos vários *ecossistemas*³¹ em que se insere. Em vez do indivíduo isolado, é tomado como ponto de referência a pessoa em contexto — seja este contexto a família, a escola, o local de trabalho ou a comunidade em que habita. Daqui se depreende que a capacidade das pessoas para se confrontarem eficazmente com os acontecimentos de vida não depende apenas dos seus recursos pessoais, mas também dos recursos sociais disponíveis, ou seja da qualidade dos contextos de vida em que se inserem (Bronfenbrenner, 1979; 1993; Campos, 1993; Campos, Costa & Menezes, 1993).

A criação de condições que visem uma melhoria da qualidade da acção humana implica, nesta mesma linha de raciocínio, capacitar os indivíduos para a elaboração e implementação de projectos pessoais, nos vários domínios da existência, em confronto crítico com os projectos sociais, promovendo-se a aquisição de autonomia, (Campos, 1985). Especificamente, no domínio vocacional, o objectivo será o de capacitar os indivíduos para, ao longo das suas vidas, de uma forma mais integrada e complexa, compreenderem e agirem sobre o meio envolvente, em particular sobre o mundo das formações e das profissões. Para isso, importa apoiá-los no processo de construção e de implementação de projectos (a médio e longo prazo) alicerçados numa sucessão de escolhas (cuja face visível são os investimentos) resultantes da exploração de diferentes aspectos que os levam a tomar uma posição quanto ao que gostam (ou não) de fazer, ao que são ou não capazes de fazer, bem como a considerar as várias opções à sua disposição e o seu nível de acessibilidade (Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994, no prelo).

Em consonância com esta linha de raciocínio está a proposta de Nancy Scholssberg (1981). Para a autora, uma *transição* tem lugar quando um acontecimento (ou não acontecimento)³² se traduz na mudança das percepções que um indivíduo tem sobre si próprio e o mundo envolvente, o que requer, da sua parte, alterações ao nível do comportamento e das relações, dependendo a *adaptação* a tais mudanças (ou transições) de um processo dinâmico, assente na interacção de três conjuntos de factores, as características (a) da transição, relativas à percepção do indivíduo sobre a transição, tal está a ser, por si, vivida — e.g, a conotação (positiva ou negativa) atribuída à mudança de papel, o significado (positivo ou negativo) assumido pela transição, a percepção que é construída quanto à sua natureza (súbita ou gradual, permanente, temporária ou incerta), bem como o stress experienciado —, (b) dos ambientes de pré e pós transição — o apoio que o indivíduo recebe de outros significativos como, por exemplo, a família ou os amigos, assim como o modo como as instituições e o meio em que o indivíduo se insere — e, por fim, (c) da pessoa que experiencia essa transição — as competências psicossociais (envolvem a capacidade para lidar positiva e eficazmente com os outros e as situações), o género, o estado de saúde, a etnia, o estatuto socioeconómico, os valores e os princípios de vida da pessoa ou, ainda, a sua experiência anterior com situações semelhantes.

³¹ Ley de finanzas para 1998. Se puede consultar en la web oficial del senado: www.senad.fr

³² "Préparation de la rentrée 2002 en lycée professionnel" circular n° 2002-077 del 11 de abril de 2002. Publicado en el BO n°16 del 18 de abril de 2002

Os jovens e a transição da escola para o mundo do trabalho nos dias de hoje – algumas considerações

Num contexto marcado pela emergência de toda uma nova linguagem assente nos conceitos de flexibilidade (e.g., capitalismo flexível, organização flexível, trabalho flexível, especialização flexível...) e de risco, em que expressões como mobilidade profissional, mudanças ou interrupções de carreira (para educação ou formação ou, mais frequentemente, devidas a desemprego) são mais e mais usuais, a resolução, com sucesso, da transição da escola para o mundo do trabalho aparece como algo de complexo e, muitas vezes, altamente desafiante para os jovens. É-lhes exigido, não apenas que mobilizem de todos os recursos (pessoais, sociais) à sua disposição mas também que adoptem modos diferentes dos tradicionais de negociação e de relacionamento com as transições e os acontecimentos (esperados ou não esperados) de vida (Azevedo, 1999; Beck, 1992; Blustein, 1995; Bynner & Parsons, 2002; Heckausen & Tomasik, 2002; Heinz, 2002; Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes & Shanahan, 2002; Worthington & Juntunen, 1997; Wyn & White, 2000). Simultaneamente, assiste-se ao acentuar de todo um discurso social assente na ideia de que as pessoas, até certo ponto, podem e devem, deliberadamente, influenciar as suas trajetórias (de vida, de carreira).

Assim, se por um lado, se assiste a um vincar dos constrangimentos que limitam o controlo exercido pelas pessoas sobre as suas vidas, designadamente devido à menor dependibilidade dos indivíduos em relação a percursos e estruturas pré-estabelecidos, por outro, constata-se que tal situação (paradoxalmente) vem sendo acompanhada pelo frisar do reconhecimento e responsabilização individuais pelo (in)sucesso na determinação dos percursos de vida (Beck, 1992). Neste âmbito, são vários os autores que vêm chamando a atenção para o facto de, a tal paradoxo, se encontrar associado o risco de, eventualmente, acabarem por predominar os processos de exclusão sobre os de inclusão, em especial para todos aqueles que, à partida, já se encontram numa situação (social, económica, de educação) menos privilegiada. No extremo, isso poderá levar a que grupos cada vez mais extensos da população se vejam impossibilitados de aceder ao emprego ou o façam em circunstâncias de marcada precaridade (e.g., Chislom, 1999; Parada & Coimbra, 1999; Santos, 1998). Principalmente se se atender ao facto de as experiências de mobilidade profissional dos jovens constituírem um factor determinante para o seu posterior acesso ao emprego (Balsan, Hanchane & Werquin, 1997; Rose, 1997).

Todavia, vários autores constataam que, em geral, os empregos acessíveis às camadas mais jovens da população apresentam um conjunto de características com dois pontos em comum, o serem a tempo parcial e assentarem em contratos a termo certo e de curta duração (Moncel & Rose, 1995; Rose, 1997). O que leva, então, a que a probabilidade de estar/ficar desempregado não seja igual para todos? Aqui, importa pedir a atenção para o facto de a percepção que cada indivíduo tem da sua capacidade para atingir as metas pretendidas e levar a cabo as tarefas propostas influenciar o seu potencial de acção (Ricoeur, 1984). Como algumas das características nucleares da capacidade de agência dos indivíduos assomam a aspectos como o reconhecimento de um *motivo* que fundamente essa acção, de uma *finalidade* que a oriente, de um *contexto* (favorável ou adverso) de concretização, de *outros intervenientes* que facilitem ou dificultem a sua realização, de um *resultado* que propicie a ocorrência de mudanças, de recursos que se adequem aos fins pretendidos, bem como de um *planeamento* que permita fazer face às circunstâncias específicas em que a acção se desenrola, a fim de mobilizar os recursos necessários à sua implementação (*ibid.*).

Se, de facto, uma pessoa, especialmente em situações de transição, apenas consegue pôr em prática acções efectivas e significativas, quando, por um lado, lhes atribui um significado (pessoal, social) concreto e, por outro, percepção a trajetória a ser construída como uma possibilidade real de investimento (Cochran, 1997), quais os factores que as podem facilitar/dificultar? Savickas (1999), numa revisão da literatura sobre o processo de transição da escola para o mundo do trabalho, refere que, vários dos estudos realizados ao longo do século XX, apontam o desenvolvimento de uma consciência crítica quanto às opções disponíveis e a adopção de uma atitude assente na exploração e planeamento das escolhas a serem realizadas, numa fase anterior à transição, como os dois aspectos centrais de qualquer mudança (escolar/profissional) bem sucedida. Parafraseando-o, “os alunos do secundário que ‘olham para frente’ e ‘à volta’ desenvolvem uma maior prontidão para a procura de emprego e ajustam-se mais rapidamente ao mundo do trabalho” (Savickas, 1999, p. 327).

Savickas (1999) identifica seis tipos de comportamentos (três positivos e três negativos) que acabam por influenciar o sentido das mudanças vivenciadas ao longo do processo de transição para a vida profissionalmente activa. Os movimentos em sentido positivo são a *formação* — diz respeito ao esforço realizado a fim de ser adquirida uma preparação inicial (de nível médio ou superior) susceptível de facilitar entrada no sistema de emprego —, a *experimentação* — caracteriza o período de movimentação intencional (horizontal ou vertical) entre empregos ou posições hierárquicas, mais e mais frequente nos nossos dias, particularmente para alguns grupos de jovens — e, por fim, a *estabilização* — normalmente, segue-se à experimentação e traduz-se na fixação numa posição mais ou menos permanente, implicando alguma certeza sobre os objectivos e prioridades, pelo menos, a médio prazo, a serem prosseguidos. Os movimentos em sentido negativo, são o *vaguear* — implica um deslocação errática entre transições, as quais se distinguiriam pela aparente falta de lógica ou de direcionalidade nas mudanças operadas (e.g., passagem de uma posição para outra, para que está menos preparado ou se sente menos capaz de realizar) —, o *patinhar*³³ — acontece sempre que se verifica um desempenho defeituoso numa posição e uma transição precipitada entre situações igualmente desadequadas — e, por último, o *estagnar* — tem lugar quando se verifica a permanência numa posição ou emprego “sem saída”, situação que acaba por pôr em causa as possibilidades futuras de colocação.

Heinz (2002) sugere que a amplificação do (in)sucesso da transição da escola para o mundo do trabalho é largamente condicionada pelo acesso desigual a um conjunto de oportunidades e de recursos disponibilizados, aos indivíduos, ao longo da vida, e moderada pela sua biografia educativa e profissional. Segundo o autor, as crenças quanto à competência pessoal e expectativas relativamente às condições de trabalho ou perspectivas futuras de emprego são construídas no seio de um processo de ajustamento, recíproco e contínuo, entre os referidos percursos educativos/de formação ou emprego com os contextos (de formação, de trabalho) e as acções (e respectivos efeitos e limitações) aí realizadas. As transições são, nesta perspectiva, compreendidas não apenas em função das circunstâncias e contingências do curso de vida, que é socialmente estruturado por oportunidades e constrangimentos, mas também em relação às acções auto-iniciadas e concretizadas, que acabam por influenciar a forma e a direcção das trajetórias, logo a maior ou menor capacidade dos indivíduos para optimizarem as “curtas janelas de oportunidades” (Heckausen & Tomasik, 2002) que marcam a passagem para a vida

³³ Certificado de Estudios Profesionales Agrícolas. Sector específico de la agricultura y gestionado por el Ministerio de Agricultura y Pesca

profissionalmente activa. A origem social, o género, e o nível educativo/de formação aparecem como alguns dos factores que circunscrevem o leque de opções biográficas e, portanto, potencializam (ou não) a capacidade da pessoa para construir uma carreira assente em movimentos de transição em sentido positivo/negativo.

Prestar mais atenção à promoção do desenvolvimento pessoal através das relações de trabalho a fim de melhor se compreender como é que os indivíduos integram o trabalho nas suas vidas (Savickas, 2002) e, sobretudo, ao modo como os jovens lidam com as (des)continuidades na suas trajetórias (de vida, de carreira), as quais lhes são impostas pelo actual contexto de risco, imprevisibilidade ou insegurança, surge, assim, como uma forma de melhor os preparar para o confronto com tais desafios. Todavia, tal esforço não se poderá restringir aos indivíduos. Tal como foi afirmado, a acção humana é uma *acção-em-contexto* (Campos, Costa & Menezes, 1993), pelo que deverão também ser procuradas soluções ao nível das estruturas e organizações sociais, em concreto, as relativas à educação/formação, emprego e de apoio à(s) mudança(s) de um contexto para o outro, que facilitem e ajudem os indivíduos nesta(s) transição(ões), no sentido da optimização crescente do seu potencial de acção — logo da adopção de uma posição crítica face aos investimentos realizados, que, por sua vez, é facilitadora da assunção de um maior controlo sobre as suas trajetórias (pessoais, profissionais).

Referências bibliográficas

- Arnold, J. (1997). Nineteen propositions concerning the nature of effective thinking for career management in a turbulent world. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, (4), 447-462.
- Arnold, J. & Jackson, C. (1997). The new career: Issues and challenges. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, (4), 427-433.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.
- Balsan, D., Hanchane, S., & Werquin, P. (1997). Mobilité professionnelle initiale: Éducation ou expérience sur le marché du travail. In P. Werquin, R. Breen, & J. Planas (Eds.), *Insertion des jeunes en Europe: Théories et résultats* (pp. 91-112). Céreq: Document n.º 120, Série Seminários.
- Beck, U. (1992). *The risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Blocher, D. (1991). Toward a developmental human ecology. In B.P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 87-99). Porto/Louvain-la Neuve: ICPFD/Academia.
- Blustein, D.L. (1992). Toward the reinvigoration of the vocational realm of counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 20, (4), 712-723.
- Blustein, D.L. (1995). Toward a contextual perspective of the school-to-work transition: A reaction to Feiji et al. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 257-265.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard,: Harvard Press.
- Bynner, J. & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school-to-work: The case of young people not in education, employment or training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*, 60, 289-309.
- Campos, B.P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5-9.

- Campos, B.P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Campos, B.P., Costa, M.E & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18.
- Chislom, L. (1999). From systems to networks: The reconstruction of youth transitions in Europe. In W. Heinz (Ed.), *From education to work: Cross-national perspectives* (pp. 298-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cochran, L. (1997). *Career Counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: linearidade e/ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21-27.
- Coimbra, J.L., Campos, B.P., & Imaginário, L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: Definition of the main ingredients of an ecological-developmental perspective*. [Comunicação apresentada no “23rd International Congress of Applied Psychology”. Madrid, Julho.]
- Coimbra, J.L., Campos, B.P., & Imaginário, L. (no prelo). Constructivist career intervention: The ecological-developmental model and methods. *The Career Development Quarterly*.
- Collin, A. & Young, R.A. (1992). Constructing career through narrative and context: An interpretive perspective. In A. Collin & R.A. Young (Eds.), *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context*. (pp. 1-12). Westport: Praeger.
- Correia, J.A. (1996). *Sociologia da educação tecnológica: Transformações do trabalho e da formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Elias, N. (1999). *Introdução à Sociologia*. Lisboa. Edições 70.
- Guignon, C. (1998). Narrative explanation in Psychotherapy. *American Behavioral Scientist*, 41, (4), 558-577.
- Gorz, A. (1988) *Métamorphoses du travail: Quête du sens*. Paris: Éditions Galilée.
- Heckausen, J. & Tomasik, M.J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 199-219.
- Heinz, W. (2002). Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 220-240.
- Méda, D. (1999). O trabalho: Um valor em vias de extinção. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Moncel, N. & Rose, J. (1995). Spécificités et déterminants de l'emploi des jeunes de 18 à 25 ans et de 26 à 29 ans: Vers la fin de la transition professionnelle?. *Économie et Statistique*, 283/284, 53-66.
- Mortimer, J.T., Zimmer-Gembeck, M.J., Holmes, M. & Shanahan, M.J. (2002). The process of occupational decision-making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 439-465.
- MOW International Research Team (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.
- Neimeyer, R.A.. (1987). An orientation to personal construct therapy. In R.A. Neimeyer & G.J. Neimeyer (Eds.), *Personal construct therapy casebook*. (pp. 3-19). New York: Springer Publishing Company.
- Parada, F. & Coimbra, J.L. (1999). O trabalho como dimensão de construção da cidadania: Reflexões sobre o papel da escola no processo de formação do indivíduo cidadão/trabalhador. *Inovação*, 12, (1), 93-108.

- Peavy, V. R. (1994). A constructivist perspective for counselling. *Educational and Vocational Guidance*, 55, 31-37.
- Peavy, V.R. (1997/1998) Postmodern vocational development and counselling: Constructing possible futures. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 29-38.
- Ricouer, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Richardson, M.S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, (4), 425-433.
- Rose, J. (1997). L'accès a l'emploi des jeunes: Niveaux d'analyse, approches en termes de marché et construction sociale de l'emploi. In P. Werquin, R. Breen, & J. Planas (Eds.), *Insertion des jeunes en Europe: Théories et résultats* (pp. 163-175). Céreq: Documento nº 120, Série Seminários.
- Sainsauleau, R. (1998). L'identité au travail d'hier à aujourd'hui. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, (1), 77-93.
- Santos, B.S. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares & Gradiva Edições.
- Savickas, M.L. (1997). *Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory*. "The Career Development Quarterly". 45. 247-259.
- Savickas, M.L. (1999). The transition from school-to-work: A developmental Perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-336.
- Savickas, M.L. (2002). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 318-385.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9, (2), 2-18.
- Sennett, R. (1998). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Tedesco, J.C. (2001). Jóvenes, construcción de la identidad y educación. Paper presented at the Conference "Jóvenes, construcción de la identidad y educación", Porto, Portugal.
- Tolbert, E.L. (1980). *Counseling for Career Development*. Boston, M.A.: Houghton-Mifflin.
- Whorthington, R.L. & Juntunen, C.L. (1997). The vocational development of non-college-bound youth: Counseling psychology and the school-to-work movement. *The Counseling Psychologist*, 25, (3), 323-363.
- Wyn, J. & White, R. (2000). Negotiating social change: The paradox of youth. *Youth and Society*, 32, (2), 165-183.